الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات

صالح ذياب هندي*

ملخص

هدف البحث إلى تعرف الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم، واستقصاء علاقة تلك الحاجات بجنس المعلم وسنوات خبرته والمرحلة التي يعلم فيها. وتكون مجتمع البحث من موجهي التربية الإسلامية ومن معلمي التربية الإسلامية العمانيين في المدارس الإعدادية والثانوية بعشر مناطق تعليمية في السلطنة. وبلغت عينة البحث (169) فرداً منهم 53 موجهاً و116 معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً. ولجمع المعلومات تم بناء استبانة اشتملت على 36 حاجة موزعة على مجالين.

وأظهرت نتائج البحث بالنسبة للسؤال الأول أن أهم الحاجات التدريبية التي اتفق عليها المعلمون والمعلمات هي (6) حاجات، ثلاث منها في مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية وثلاث في مجال مهارات تدريس هذا المنهاج.

وبالنسبة للسؤال الثاني للبحث أظهرت النتائج أن أهم الحاجات التدريبية بالنسبة للموجهين هي (28) حاجة، منها (7) حاجات في مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية و(21) حاجة في مجال مهارات تدريس هذا المنهاج. وقد اتفق الموجهون مع المعلمين على أهمية (6) حاجات تدريبية، أربع منها في مجال المنهاج واثنتان في مجال المهارات. وكشفت نتائج اختبار "ت" وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير الحاجات بين المعلمين والموجهين في مجال المنهاج والمهارات والمقياس ككل بزيادة لصالح الموجهين عند مستوى (0,01).

أما بالنسبة للسؤال الثالث فكشفت نتائج اختبار "ت" وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (01, 0) بين متوسطات تقدير الحاجات تعزى إلى أثر الجنس في مجال المنهاج فقط وبزيادة لصالح المعلمين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى نفسه بين متوسطات تقدير المعلمين للحاجات تعزى لأثر متغير المرحلة. كما كشفت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطات تقدير المعلمين للحاجات تعود إلى متغير مستوى الخبرة.

وفي ضوء نتائج البحث واستنتاجاته أوصى الباحث بأن يتخذ المعنيون من الحاجات التدريبية التي توصل إليها محاور مهمة في أي برنامج تدريبي لمعلمي التربية الإسلامية، وأن يركز الموجهون عند زيارتهم لمعلمي التربية الإسلامية على جوانب الحاجات التي هم بحاجة إلى تنمية وتطوير فيها. كما اقترح إجراء بحوث ودراسات أخرى من مثل الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، والمشكلات التي يواجهها معلم التربية الإسلامية، وقياس أثر التدريب على جوانب الحاجات التدريبية التي كشف عنها البحث في تحسين مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية.

الكلمات الدالة: تقدير الحاجات، تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، التربية الإسلامية، الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية.

المقدمــة

تحظى قضية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة في الوطن العربي باهتمام كبير؛ استناداً إلى حقيقتين الأولى أهمية دور المعلم في العملية التعليمية، والثانية الوضع الحالي للمعلمين في الدول العربية وعدم كفايته بوجه عام، سواء من الناحية الكمية أو النوعية ومن ثم حاجته إلى التطوير. ويعرف هاريس التدريب في مجال التعليم بأنه: برنامج مخطط يتكون من فرص تعلم تقدم لأعضاء الهيئة التدريسية في المؤسسة التعليمية بغرض تحسين أداء الفرد في عمله المحدد (Harris, 1980, p.21).

وفي ضوء مفهوم التدريب في أثناء الخدمة الذي أشار إليه التعريف، يرى الباحث أن برامج التدريب تتعدد وتتنوع بتعدد وتنوع الأهداف الخاصة لكل برنامج، وتبعاً لحاجات وأغراض العملية التعليمية. وقد صنّف بعض الباحثين برامج التدريب إلى برامج تدريب المعلمين الجدد، والبرامج

* قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية.
تاريخ استلام البحث 2003/10/6، وتاريخ قبوله 2004/6/2.

التجديدية للمعلمين القدامى، وبرامج تدريب المرشحين للترقية إلى وظائف أعلى (جرجس، 1992، ص291).

ويؤكد التربويون أهمية التدريب في أثناء الخدمة، حتى بلغ بهم التأكيد إلى اعتباره ضرورة ملحة وحتمية، لأن هذا التدريب أصبح امتداداً للإعداد قبل الخدمة، ولأن البحوث والدراسات أوضحت عدم قدرة معطيات الإعداد قبل الخدمة على الصمود طويلاً أمام إفرازات التطور في كافة مجالات الحياة، لا سيما في ظل التطور المعرفي والتسارع في الأفكار التربوية التي فرضت على المعلم أدواراً جديدة. فقد كشفت الدراسات أن التدريب المتخصص يتيح للمعلم معرفة سليمة بالمادة الدراسية والأساليب العلمية المطبقة (بفايفر، 1987، ص115) ويزيد من كفاءة التدريس الذي يعد مقياس نجاح المعلم في أداء مهنته (إبراهيم، 1986، ص407) ويعمل على زيادة عائد التعليم في المواقف المختلفة داخل العملية التعليمية (اللقاني، 1976، ص7) كما انه يعمل على تحسين نوعية التعلم ويدعم الاستراتيجيات المتسارعة للتعليم (يوسف، 1984، ص29).

ولما كان التدريب في أثناء الخدمة على هذه الدرجة الكبيرة من الأهمية والاعتبار، فقد حرصت السلطات التربوية في مختلف دول العالم ومنها سلطنة عمان على تنظيم برامج خاصة لتدريب المعلمين في مختلف تخصصاتهم ومنهم معلمو التربية الإسلامية، الذين يكتسب موضوع تدريبهم أهمية متميزة؛ لأنهم كما يذكر بعض الباحثين يتحملون مسؤولية خاصة في تنمية وجدان الأمة، وتأكيد قيمها، وتحقيق تماسكها، والحفاظ على أصالتها، والتهيئة لتحديثها (لطفي، 1986، ص7). وحتى تكون عملية تدريب معلمي التربية الإسلامية ناجحة ومحققة لأهدافها، فلا بد من أن تقوم على أسس علمية، تستند إلى أخذ رأي المعلمين في المجالات التدريبية التي يحتاجونها. وقد ذكر أكثر من باحث أهمية مشاركة المعلمين في تحديد حاجاتهم التدريبية؛ لأن هذه المشاركة تعكس الحقيقة التي يواجهها المعلمون فعلاً (ملكاوي، 1987، ص18) ولأن مشاركتهم تتيح لهم الفرصة في تقييم احتياجاتهم التدريبية، وتحديد المواضيع التي تحتاج إلى تطوير وتحسين؛ مما يمكّن من اختيار البرامج التعليمية المناسبة لهم (Fenstermacher and Berliner, 1988).

وتعد عملية تعرف الحاجات التدريبية الخطوة الأولى في أي برنامج لتدريب المعلمين، فعلى ضوئها يتم تحديد أهداف التدريب، واختيار التصميم التدريبي، ومواد ووسائل التدريب، وتنفيذ البرنامج التدريبي وتقويمه (عسكر، 1995، ص14). ويعرف ألكن (Alkin, 1978, p.151) الحاجة بأنها الفجوة بين الوضع المطلوب وحالة الأوضاع الراهنة. وفي إطار تنمية القوى البشرية تعني الحاجة وجود فجوة بين أدائين في وظيفة، أداء واقعي وأداء مرغوب فيه، وتحدث تلك الفجوة نتيجة نقص في معارف أو مهارات أو اتجاهات الفرد (درة، 1991، ص22). وبذلك فإن عملية تحديد الحاجات التدريبية Training Need Assessment التي يشار إليها بالرمز (TNA) تعني عند بعض الباحثين جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء المعلمين لأي سبب من الأسباب، والتي ينبغي أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء المعلمين بما يعمل على تحسين هذا الأداء (أحمد والسويدي، 1992، ص106).

ولتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين، يلجأ المعنيون في وزارات التربية والتعليم وفي الجامعات إلى استخدام أدوات البحث العلمي الخاصة بمسح هذه الاحتياجات مثل الملاحظة والاختبارات والاستبانات للوقوف على آراء المعلمين باعتبارهم المستهدفين من عملية التدريب وعلى آراء المديرين والموجهين بحكم اتصالهم بالمعلمين عن قرب ومعرفتهم بمستوى أدائهم.

ولما كان نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى التعرف إلى الحاجات التدريبية للفئات المستهدفة من التدريب، فإن معرفة الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان بشكل علمي، تستدعي التعرف إلى هذه الحاجات واستقصاء علاقتها ببعض المتغيرات المتصلة بالمعلمين كالجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

مشكلة البحث وأسئلته

تبين من مقدمة البحث أن المعلمين بحاجة إلى التدريب في أثناء الخدمة، وتزداد هذه الحاجة لدى معلمي التربية الإسلامية، لا سيما في ضوء ما كشفت عنه الممارسة العملية لتدريس التربية الإسلامية عن بعض جوانب القصور وبعض المشكلات الفنية التي يحتاج المعلمون إلى تلافيها أو حلها. وهو ما يدعو إلى حصر هذه الحاجات عن طريق الموجهين أو بسؤال المعلمين أنفسهم، ثم تنظيم حلقات التدريب المناسبة حيث يعملون، حتى نحصل على مزايا سريعة نجد صداها لدى المتعلمين (لطفي، 1986، ص21). ويؤكد واقع تدريس التربية الإسلامية في سلطنة عمان، ما انتهت إليه نتائج ورشة عمل معلمي التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية والثانوية خريجي جامعة السلطان قابوس، التي عقدت في جامعة السلطان قابوس بمسقط عام 1994 بالتنسيق بين كلية التربية والعلوم الإسلامية ووزارة التربية والتعليم. فقد تبين أن أهم الصعوبات التي واجهت معلمي التربية الإسلامية

كخريجين وترتبط بإعدادهم الجامعي هي ضعف القدرة على إعداد الوسائل التعليمية لكل فرع من فروع مادة التربية الإسلامية، وكيفية مراعاة الفروق الفردية، وتجويد القرآن الكريم، والإشراف على الأنشطة التربوية (المحرزي والبوسعيدي، 1995، ص6). كما تبين أن 86% من الموجهين يرون أن خريجي الكلية تنقصهم معارف ومهارات أخرى أهمها: مهارات التجويد، إجادة اللغة العربية، مهارات التقويم والقياس، مهارات استخدام الوسائل، الثقافة الإسلامية، مهارة ربط الدرس بحياة الطالب، مهارة البحث والاطلاع، التوسع في مادة التخصص، وتنظيم الأنشطة اللاصفية. ولهذا اقترح الموجهون أن تتناول ورش العمل مستقبلاً: أحكام التجويد، التقويم وتقنيات الأسئلة، الوسائل التعليمية، والأهداف السلوكية (المحرزي والبوسعيدي، 1995، ص7). وتأكيداً لهذا الواقع اقترح 76% من مديري المدارس المتعاونة المشاركين في الورشة ضرورة تطوير أداء معلمي التربية الإسلامية من خلال عقد دورات ومشاغل تدريبية (المحرزي والبوسعيدي، 1995، ص10)، وهو ما أوصت به دراسات عمانية ميدانية عديدة في مجال التربية الإسلامية (الغافري 1995)، (الدرمكي 1995)، (السالمي 1995)، (فريد 1995)، (الراشدي 1995).

إن عقد دورات وورش تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية يقتضي معرفة الحاجات التدريبية لهؤلاء المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات، إلاّ أن الدراسات لم تلتفت إلى هذا الموضوع، حيث لم تحاول أية دراسة سابقة – في حدود علم الباحث – تناول هذا الموضوع على مستوى السلطنة. وهذا ما حدا بالباحث للقيام بهذا البحث من واقع اهتمامه وخبرته التخصصية وملاحظته الميدانية عن قرب في هذا المجال استجابة للتوصيات آنفة الذكر. من هنا برزت مشكلة البحث التي تتمثل في ضرورة الكشف عن الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان بشكل علمي. وبذلك فإن مشكلة البحث تتحدد على النحو التالي: **الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان من وجهة نظر الموجهين والمعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات.** وعليه، فإن هذا البحث يسعى إلى تحقيق هدفه الرئيس ومجموعة من الأهداف الفرعية الأخرى من خلال محاولته الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية في السلطنة من وجهة نظر المعلمين؟
2- ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية في السلطنة من وجهة نظر الموجهين؟
3- هل ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الإسلامية في السلطنة لحاجاتهم التدريبية تعود إلى كل من متغيرات البحث الثلاثة (الجنس، الخبرة، المرحلة التعليمية)؟

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث في الجوانب التالية:

1- تناوله لموضوع على جانب كبير من الأهمية يتمثل في التدريب في أثناء الخدمة الذي يعد وسيلة تحسين عملية تدريس التربية الإسلامية ومخرجاتها.
2- إسهامه في الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم لتأهيل وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وما يلزم ذلك من تخطيط البرامج والورش التدريبية القائمة على قياس علمي لحاجات معلمي التربية الإسلامية التدريبية.
3- تعبيره الفعلي عن الدور الذي تضطلع به جامعة السلطان قابوس في متابعة خريجيها والعمل على تأهيل وتدريب الكوادر العمانية، ومن ضمنها معلمو التربية الإسلامية.
4- إسهامه في تطوير برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية قبل الخدمة في كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس، من خلال ما تقدمه نتائجه من تغذية راجعة للمسؤولين عن تنظيم هذا البرنامج والمشرفين عليه؛ وعليه فمن المتوقع لهذا البحث بما ينتهي إليه من نتائج وتوصيات أن يفيد معلمي التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، بتحسين مستوى أدائهم في تدريس مناهج التربية الإسلامية وكتبها المقررة بالصورة المتوخاة، مما ينعكس أثره بشكل إيجابي على تحصيل طلبتهم، كما قد يحفز الدارسين والمهتمين إلى إجراء بحوث أخرى.

مسلمات البحث

ينطلق هذا البحث في محاولته الإجابة عن الأسئلة التي طرحها من المسلمات التالية:

1- ان تحديد أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية يسهم في تخطيط برامج تدريبية ناجحة وفعالة.
2- ان برامج التدريب الناجحة والفعالة تنطلق في أهدافها ومحتواها من الحاجات الفعلية للمتدربين (المعلمين) ورغباتهم.

3- إن خير من يحدد الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالسلطنة هم المعلمون أنفسهم ومن يتعامل معهم عن قرب ودراية من الموجهين.

محددات البحث

يمكن تعميم نتائج هذا البحث إذا توفر المحددان الآتيان:

العينة والأداة

1- عينة البحث تتكون من (169) فرداً، منهم (53) موجهاً هم جميع موجهي التربية الإسلامية في السلطنة، والباقي (116) معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين أفراد المجتمع الأصلي البالغ عددهم (409) معلمين ومعلمات، وبذلك تكون نسبة عينة البحث (28,4%) من المجتمع الأصلي. لذا فإن تعميم النتائج يرتبط بحدود عينة البحث ومدى كفايتها.

2- أداة البحث هي استبانة من إعداد الباحث، تتكون من (36) فقرة موزعة حسب مجالاتها؛ صممت للتعرف إلى تقدير المعلمين والموجهين للحاجات التدريبية، وتتصف بدرجة من الصدق والثبات؛ لذا فإن تعميم نتائج هذا البحث يعتمد على طبيعة هذه الأداة ومدى صلاحيتها من حيث صدقها وثباتها، إضافة إلى أن تعميم نتائج البحث تتحدد باقتصاره على معلمي التربية الإسلامية العمانيين دون غيرهم من الوافدين، واقتصاره على معلمي التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية والثانوية دون المرحلة الابتدائية، استجابة لمقتضيات البحث في معرفة الحاجات التدريبية لهؤلاء المعلمين لأنهم غالباً من خريجي جامعة السلطان قابوس.

مصطلحات البحث

وردت في هذا البحث بعض المصطلحات الرئيسة التي ينبغي تعريفها تعريفاً إجرائياً:

التدريب في أثناء الخدمة

ويقصد به في هذا البحث، برنامج مخطط ومنظم يمكّن معلمي التربية الإسلامية من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من المعارف والمهارات والخبرات وكل ما من شأنه أن يرفع من سوية العملية التعليمية ويحسن من مستوى أداء المعلم.

الحاجات التدريبية للمعلمين

وفقاً لتعريف سعيد رفاع للحاجات التدريبية بأنها مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات المعلمين التي ينبغي أن يحتوي عليها برنامج التدريب المقدم لهم لرفع مستوى أدائهم (رفاع، 1993، ص56)، فإن المقصود بالحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية في هذا البحث مجموع التغيرات المطلوب إحداثها في معارف ومهارات هؤلاء المعلمين كما تكشف عنها تقديرات أفراد عينة البحث.

الدراسات السابقة

أمكن للباحث حصر الدراسات ذات الصلة بتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين وتصنيفها في دراسات عربية وأخرى أجنبية، ثم ترتيبها وعرضها حسب سنواتها على النحو التالي:

قام (ملحم والصباغ، 1991) بدراسة استهدفت رفع مستوى كفاءة معلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وكانت أداة الدراسة المستخدمة قائمة بالكفايات التعليمية الأساسية لمعلمات المواد الاجتماعية في مرحلة الدراسة الثانوية ضمنت في استبانة، وجرى عرضها على عينة عددها (79) معلمة اختيرت بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع الكفايات التعليمية الخاصة بمعلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية مهمة وضرورية، وأن المعلمات بحاجة للتدريب على جميع الكفايات التعليمية الخاصة باستثناء (11) كفاية من كفايات تنفيذ التدريس و (8) كفايات من كفايات العلاقات الإنسانية.

واستهدفت دراسة (الزعبي وزملائه، 1992) تعرف اتجاهات المتدربين في مديرية تربية الزرقاء نحو المرحلة الأولى من البرنامج التدريبي – الذي وضعته وزارة التربية والتعليم ضمن خطتها لتدريب الأطر التربوية الأردنية في أثناء الخدمة لتطبيق المناهج الدراسية الجديدة منذ مطلع العام الدراسي 1991/ 1992 – ومدى تلبيته لحاجاتهم. واستخدمت الدراسة استبانة وزعت على (150) معلماً ومعلمة من الذين يدرسون الصفوف الأول والخامس والتاسع من المرحلة الأساسية لجميع المواد الدراسية. وأظهرت نتائج الدراسة وبشكل دال إحصائياً ما يأتي:

1- ان البرنامج قد نجح في تحقيق أهدافه كاكتساب مهارات في التدريس وأساسيات المعرفة لفهم طبيعة عملية التعلم والتعليم، وعمل على تلبية الحاجات التدريبية للمتدربين مثل طرق التعامل مع ذوي النشاط المنخفض، والتخطيط لقياس مدى تقدم الطلبة في التحصيل.

2- ان اتجاهات المتدربين نحو البرنامج التدريبي كانت

سلبية، لأسباب تتصل بطول فترة البرنامج، وعدم وجود التسهيلات اللازمة للتدريب وعدم وجود حوافز مادية للبرنامج.

وأجرى (أحمد والسويدي، 1992) دراسة لتقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الخاصة في دولة قطر، وترتيب أولويات هذه الاحتياجات من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (64) معلماً ومعلمة (36 معلماً و 28 معلمة)، واستخدم الباحثان استبانة قاما ببنائها وضمت عشرة مجالات رئيسة من مجالات تدريب معلم التربية الخاصة، حيث ضم كل مجال رئيسي منها ثلاثة مجالات فرعية. وكان من أهم نتائج الدراسة أن أفراد العينة ككل يشعرون بحاجة تدريبية عالية، وأن بعض مجالات التدريب نالت اهتماماً أكبر من حيث أولويات الحاجات التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة ككل (كمجال استخدام الأجهزة والتقنيات الحديثة، ومجال تشخيص مشكلات التلاميذ وخصائصهم، ومجال الأنشطة التدريسية وتفريد التعليم). ونالت بعض المجالات الأخرى اهتماماً أقل من حيث أولويات هذه الحاجات (مجال الإدارة والسيطرة الصفية، ومجال توطيد العلاقات مع الآخرين).

وهدفت دراسة (رفاع، 1993) تعرف الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في منطقة جنوب غرب المملكة العربية السعودية. وكانت أداة الدراسة المستخدمة استبانة اشتملت على (44) حاجة تدريبية موزعة على أربعة محاور رئيسية هي: التخطيط، التنفيذ، المعارف والمهارات، التقويم. وجرى توزيعها على عينة الدراسة وعددها (86) من معلمي العلوم وموجهيهم في تسع إدارات تعليمية في جنوب غرب المملكة العربية السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة أن محور تطوير معارف ومهارات المعلم احتلّ المرتبة الأولى في نظر أفراد عينة الدراسة. وكشفت النتائج عن أهم (10) احتياجات تدريبية. كما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين ما يراه الموجهون والمعلمون. أما بالنسبة للخبرة فلم يثبت إحصائياً أن لها تأثيراً على مرئيات أفراد عينة الدراسة.

وقام (ربابعة، 1993) بدراسة استهدفت تقييم معلمي ومعلمات المحافظات الجنوبية من الأردن لبرامج تدريبهم على تطبيق المناهج الدراسية الجديدة في مطلع العام الدراسي 1991/ 1992، واستخدمت الدراسة استبانة من (23) فقرة، وجرى عرضها على عينة عشوائية عددها (454) معلماً ومعلمة من الذين شاركوا في البرنامج التدريبي لمعرفة آرائهم فيه. وأظهرت الدراسة أن نقاط القوة التي سادت جميع البرامج هي: مساعدة البرامج على تبادل الخبرات ووجهات النظر بين المتدربين، وتميز المتدربين بالكفاءة والتمكن من المعلومات والمهارات التي قدموها، ومساعدة البرامج على تطوير وتعزيز علاقات شخصية بين المعلمين. أما نقاط الضعف فكانت عدم مراعاة البرامج من حيث مدتها وتوقيتها لظروف المتدربين. كما أظهرت الدراسة أن الانطباع العام لدى المتدربين كان متوسطاً؛ إذ ان خمس المعلمين والمعلمات يرون أن برامج تدريبهم لم تكن فاعلة. وقدم المعلمون والمعلمات اقتراحات لتحسين برامج تدريبهم كان أهمها تحسين المواد التدريبية ووسائل التدريب وأساليبه، وتخطيط برامج التدريب، بحيث تختصر مدتها وتراعي ظروف المعلمين والمعلمات، وتقدم حوافز مادية للمتدربين.

وأجرى جورج ونلسون (George and Nelson, 1971) دراسة استهدفت معرفة أثر تدريب المعلمين في أثناء الخدمة عن طريق العمل في مشاغل على قدراتهم في استخدام مهارة الاستقصاء. وتكونت عينة الدراسة من (24) معلماً من ذوي الخبرات والأعمار المتفاوتة، وجرى تدريب أفرادها لمدة ستة أسابيع على مهارة تعليم العلوم بطريقة الاستقصاء. وبعد انتهاء فترة التدريب تمت زيارة كل واحد من أفراد العينة بواقع عشر زيارات صفية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين استفادوا بشكل دال من المشاغل التدريبية في استخدام طريقة الاستقصاء في غرفة الصف.

وقام انجرسول (Ingersoll, 1976) بتحديد احتياجات (745) معلماً ابتدائياً وثانوياً في ولايتي نيويورك وإنديانا. وكان من أهم نتائج الدراسة أن المعلمين ذوي الخبرة القليلة من سنة إلى خمس سنوات هم بحاجة أكبر إلى التدريب على الكفاءات الخاصة بالتدريس الانفرادي أكثر من غيرها من الكفاءات، وأن معلمي المرحلة الابتدائية يعطون كفاءات التخطيط للتدريس الانفرادي نظرة اهتمام أكثر من زملائهم معلمي المرحلة الثانوية.

وقام ديفز (Davis, 1984) بدراسة لتحديد احتياجات المعلمين في أثناء الخدمة كما يراها مديرو المدارس. وأظهرت نتائج الدراسة أنه كلما زادت خبرة المعلمين زادت الأهمية التي يولونها لاحتياجاتهم في أثناء الخدمة. كما ان معلمي المرحلة الابتدائية وضعوا الحاجة إلى الكفاءات المتصلة بالتعامل مع: سلوك الطالب، التدريس، الاتصال، المهارات الشخصية والواجبات الإدارية في مرتبة أعلى من التي وضعها معلمو المرحلة الثانوية. وتبين أنه ليس ثمة فروق ذات دلالة لأثر متغيرات المؤهل والجنس على تقدير الحاجات التدريبية.

وأجرى ويد (Wade, 1985) دراسة تحليلية لبحوث تدريب

المعلمين في أثناء الخدمة بهدف معرفة ما الذي يجعل إعداد المعلمين مختلفاً في أثناء الخدمة. وتوصل إلى أن برامج التدريب في أثناء الخدمة التي تقوم على الملاحظة والتغذية الراجعة والمران أكثر فاعلية من تلك التي لا تستخدم هذه الطرق.

وهدفت دراسة تيلما (Tillema, 1994) إلى معرفة ما إذا كانت الآثار المترتبة على برامج التدريب القائمة سواء على المفاهيم أو الخبرة تعتمد بالدرجة الأولى على مدى أخذها في الاعتبار لآراء المعلمين ومرئياتهم. وشارك في التجربة (146) معلماً من معلمي التربية الخاصة في المدارس البريطانية. واستخدم في التجربة عدد من الاختبارات للوقوف على معلومات ومرئيات المعلمين. وطلب من أفراد عينة الدراسة القيام بالتدريس قبل التدريب وبعده وتسجيل التدريس في الحالتين. وأظهرت الدراسة أن ما يكتسبه المتدرب من المعلومات يتأثر بما لديه من رؤى سابقة، وأنه كلما كان التدريب في هذا الاتجاه، زاد ما يكتسبه المتدرب من معلومات.

وقام رود برامالد وزملاؤه (Rod Bramald et al., 1995) بدراسة لأداء المعلمين تحت التدريب حول التدريس والتعليم، حيث تمت متابعة (62) معلماً عبر برنامج تدريبي تأهيلي في مستوى ما بعد الجامعة بإحدى الجامعات البريطانية باستخدام طرق متنوعة للوقوف على ما حدث من تغير في تفكيرهم حول التدريس وعملية التعليم والبرامج التدريبية.

وكشفت نتائج الدراسة أن آراء المعلمين حول التدريس والتعليم والبرامج التدريبية قد تأثرت إلى درجة كبيرة بخبرتهم السابقة، كما برزت فروق بين الأفراد والتخصصات، مما يشير إلى أن محتوى البرامج التدريبية ينبغي ألاّ يكون موحداً، خلافاً لما جاء في الدراسات الأخرى. وأكد الباحثون أهمية أخذ نوعية المقررات الدراسية التي يقوم المتدرب بتدريسها في الحسبان عند تدريبه، حتى يأتي التدرب متمشياً مع احتياجاته. كما رأى الباحثون ضرورة التعرف إلى آراء المتدربين لما لها من ارتباط بالواقع العملي.

وحاول (سورطي، 2000) التعرف إلى المشكلات التي تواجه المعلمين في المدارس الحكومية في سلطنة عمان واستقصاء علاقة تلك المشكلات بجنس المعلم ومؤهله العلمي وتخصصه وسنوات خدمته. وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين العمانيين والمعلمات العمانيات في المدارس الحكومية في المنطقة الداخلية من السلطنة. وبلغت عينة الدراسة 155 معلماً ومعلمة تم اختيارهم عشوائياً، ولجمع المعلومات اللازمة تم بناء استبانة اشتملت على 42 مشكلة موزعة على خمسة مجالات.

وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات التي يعاني منها المعلمون هي المشكلات الطلابية، تليها المشكلات المتعلقة بالمناهج الدراسية والإدارة والإشراف التربوي ثم المشكلات المتعلقة بالمدرسة، وأخيراً المشكلات المتعلقة بمهنة التدريس. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات للمعلمين تعزى إلى الجنس وسنوات الخدمة والتخصص العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشكلات تعزى إلى المؤهل العلمي.

تعليق على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي فيها:

يتبين من استقراء الدراسات السابقة ما يأتي:

1- ان بعض الدراسات جعلت الجنس والخبرة والمرحلة متغيراً مستقلاً مثل دراسة (Ingersol, 1976) أو الخبرة والتخصص وطريقة التدريب مثل دراسة (Rod Bramald et al., 1995) أو الخبرة والعمر مثل دراسة (George and Nelson, 1971) أو الخبرة والمرحلة مثل دراسة (Davis, 1984) أو الخبرة والوظيفة (معلم أو موجه) مثل دراسة (رفاع، 1993) أو الخبرة والجنس مثل دراسة (Tillema, 1994) أو الجنس مثل دراسة (الزعبي وزملائه، 1992)، و(أحمد والسويدي، 1992)، و(ربابعة، 1993)، أو الجنس والمؤهل العلمي والتخصص والخبرة مثل دراسة (سورطي، 2000).

2- ان المتغير التابع الرئيس في معظم الدراسات هو تقدير المعلمين والمعلمات لبرامج تدريبهم، باستثناء دراسة ربابعة 1993 التي كان المتغير التابع فيها هو تقييم المعلمين والمعلمات لبرامج تدريبهم، ودراسة (Tillema, 1994) التي كان هذا المتغير فيها الآثار المترتبة على برامج التدريب، ودراسة سورطي 2000 التي كانت مشكلات المعلمين هي المتغير التابع فيها.

3- ان الأداة المستخدمة في معظم الدراسات كانت استبانة باستثناء دراسة (George and Nelson, 1971) التي كانت الأداة فيها الزيارات الصفية، ودراسة (Wade, 1985) التي كانت الأداة فيها تحليل بحوث تدريب المعلمين، ودراسة (Tillema, 1994) التي كانت فيها الأداة جملة من الاختبارات، ودراسة (Rod Bramald et al., 1995) التي كانت الأداة فيها الملاحظة.

4- ان العينة في أغلب الدراسات كانت من المعلمين والمعلمات باستثناء دراسة (رفاع، 1993) التي كانت فيها العينة من المعلمين والموجهين، ودراسة (Davis, 1984) التي كانت من المديرين، ودراسة (Wade, 1985) التي كانت مجموعة من بحوث تدريب المعلمين، ودراسة (George and Nelson,

(1971 التي كانت العينة فيها من خبراء التدريب.

5- يتشابه هذا البحث مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للبحث، ويتشابه مع بعضها في أن عينته من المعلمين والمعلمات والموجهين مثل دراسة (رفاع، 1993)، أو من المعلمين والمعلمات مثل دراسة (سورطي، 2000). كما يتشابه مع بعضها الآخر في أن المتغيرات المستقلة فيه هي الجنس، الخبرة، المرحلة مثل دراسة (Ingersol, 1976). إضافة إلى ذلك يتشابه البحث في موضوعه مع معظم الدراسات السابقة وهو تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في أثناء الخدمة. إلاّ أن هذا البحث يختلف عنها في موضوعه وهو تقدير الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلتين الإعدادية والثانوية بسلطنة عمان كما يراها معلمو وموجهو التربية الإسلامية وهو مما يعني أن هناك غياباً كاملاً للدراسات العربية ناهيك عن الدراسات الأجنبية في تناول تقدير الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية. وبذلك يأتي هذا البحث ليسد هذا النقص، ويقدم المعلومات الخاصة بهذا الصدد، وهو ما يجعله متميزاً عن غيره من الدراسات السابقة.

المنهج

يستخدم البحث المنهج الوصفي القائم على وصف الواقع من خلال مراجعة الدراسات السابقة ومصادر الأدب التربوي المكتوب، ومن خلال استخدام أداة البحث المصممة لمسح هذا الواقع ومعطياته المتمثلة في الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية في سلطنة عمان، وتحديد أثر المتغيرات المستقلة للبحث (الجنس والمرحلة التعليمية والخبرة التعليمية) على تقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للحاجات التدريبية بمجالاتها كمتغير تابع للبحث.

المجتمع

يتكون مجتمع البحث من موجهي التربية الإسلامية وهم في غالبيتهم من الوافدين وعددهم (53) موجهاً، ومن معلمي ومعلمات التربية الإسلامية العاملين في مدارس وزارة التربية والتعليم الإعدادية والثانوية الموزعة على عشر مناطق تعليمية بالسلطنة والبالغ عددهم (1277) معلماً ومعلمة، عدد الوافدين منهم (868) ونسبتهم (68%) والباقي من العمانيين وعددهم (409) ونسبتهم (32%). وقد بلغ عدد الذكور منهم في المرحلة الإعدادية 161 والإناث 125، أي ما مجموعه (286). وفي المرحلة الثانوية بلغ عدد الذكور منهم 36 والإناث 87 أي ما مجموعه (123).

العينـة

تكونت عينة البحث من (169) فرداً، منهم (53) موجهاً، هم جميع موجهي التربية الإسلامية في السلطنة، والباقي (116) معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، تم اختيارهم عن طريق دائرة التربية الإسلامية بالطريقة العشوائية من بين أفراد المجتمع الأصلي للبحث البالغ عددهم (409) معلمين ومعلمات أي ما نسبته (28.4%) من المجتمع الأصلي. وقد روعي في توزيع أفراد عينة البحث أمران هما: اعتبار كل مرحلة تعليمية فئة مستقلة بمعلميها، بمعنى أن المعلم لا يجمع بين مرحلتين في تدريسه، وتصنيف الخبرة في فئات خمس نظراً لقلة عدد سنوات خبرة المعلمين العمانيين، حيث تعتمد السلطنة على المعلمين الوافدين ذوي الخبرات الطويلة الذين يشكلون ما نسبته (68%) من مجموع عدد المعلمين فيها.

ويظهر الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة على كل متغير من متغيرات البحث.

الجـدول رقم (1)

توزيع أفراد العينة حسب متغيرات البحث

م	متغيرات البحث	العدد	النسبة المئوية
	أولاً: الجنس		
1	ذكور	51	44
2	إناث	65	56
	المجموع	116	100
	ثانياً: الخبرة في التعليم		
1	(1-3) سنوات	40	34
2	(4-6) سنوات	49	42
3	(7-9) سنوات	18	15
4	(10-12) سنة	7	6
5	(13 سنة فأعلى...)	2	3
	المجموع	116	100
	ثالثاً: المرحلة التعليمية		
1	الإعدادية	51	44
2	الثانوية	65	56
	المجموع	116	100

الأداة

الأداة المستخدمة في البحث استبانة، قام الباحث ببنائها لتحديد الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية من وجهة نظرهم ونظر موجهيهم وفقاً للخطوات والأسس التالية:

الجـدول رقم (2)

توزيع فقرات الاستبانة (الحاجات) على مجاليها

المجال	طبيعة المجال	أرقام الفقرات	عددها
1	تطوير معرفة المعلم بمنهاج التربية الإسلامية	1و 2و 3و 4و 5و 6و 7و 8و 9و 10و 11و 12و 13و 14	14
2	تنمية مهارة المعلم في تدريس منهاج التربية الإسلامية:		
أ	التخطيط	15و 16و 17و 18	4
ب	التنفيذ	19و 20و 21و 22و 23و 24و 25و 26و 27و 28و 29و 30	12
ج	التقويم	31و 32و 33و 34و 35و 36	6
	المجموع		**36**

الجـدول رقم (3)

الحاجات التدريبية في مجال المنهاج مرتبة وفقاً لآراء المعلمين والمعلمات

م	الحاجـة	معلمون		معلمات		معلمون ومعلمات	
		المتوسط	الرتبة	المتوسط	الرتبة	المتوسط	الرتبة
1	دور المعلم في تطوير المنهاج	4 ,3	1	3 ,9	1	4 ,1	1
2	أسس وضع المنهاج	4 ,1	2	3 ,4	2	3 ,8	2
3	تحليل المنهاج إلى عناصره	3 ,9	3	3 ,3	3	3 ,6	3
4	الأنماط المتعددة للأسئلة	3 ,3	4	2 ,9	5	3 ,1	5
5	الأنماط المتعددة للواجب المنزلي	3 ,2	5	2 ,6	6	2 ,9	6
6	أساليب التهيئة المناسبة لدروس التربية الإسلامية	3 ,1	6	3 ,2	4	3 ,2	4
7	غايات استخدام الواجب المنزلي في التدريس	2 ,9	7	2 ,4	7	2 ,7	7
8	الأساليب المتنوعة للتعزيز	2 ,7	8	2 ,3	8	2 ,5	8
9	معايير تقويم هذا المنهاج	2 ,4	9	2 ,3	8	2 ,4	9
10	معايير تقويم الكتاب المدرسي	2 ,3	10	2 ,2	10	2 ,3	10
11	جوانب الاتساق بين هذا المنهاج	2 ,3	10	2 ,2	10	2 ,3	10
12	دور هذا المنهاج في معالجة المشكلات الاجتماعية	2 ,2	12	2 ,2	10	2 ,2	12
13	دور هذا المنهاج في المحافظة على البيئة	2 ,1	13	2 ,2	10	2 ,2	12
14	محتوى هذا المنهاج للرد على تساؤلات الطلاب الفقهية	2	14	2	14	2	14

أ. تحديد الغرض من الاستبانة الذي يتمثل في تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية في سلطنة عمان.

ب. الاطلاع على بعض الدراسات السابقة والإفادة منها في بناء الاستبانة مثل دراسة (الربضي 1988؛ ملحم والصباغ 1991؛ رفاع 1993).

ج. دراسة الأدب التربوي المتصل بتدريب المعلم وحاجاته التدريبية.

د. تحديد مجالات الحاجات التدريبية التي يمكن أن تدور عليها فقرات الاستبانة.

وفي ضوء هذه الخطوات والأسس صاغ الباحث فقرات الاستبانة وحرص على أن تكون من النوع الذي يجمع بين الأسئلة المقيدة والأسئلة المفتوحة؛ لأن هذا النوع من الفقرات يسمح بقدر كافٍ من الحرية للمستفتى أن يعبر عن آرائه، وفي الوقت ذاته يجيب عن الأسئلة باختيار الإجابات الملائمة من بين البدائل المعطاة (عبد الحميد وكاظم، 1973، ص249- 250). وتكونت الاستبانة من (36) فقرة موزعة حسب مجالاتها كما يشير إلى ذلك الجدول رقم (2) بالإضافة إلى فقرة واحدة مفتوحة تترك المجال فيها للمستفتى ليعطي رأيه في جوانب أخرى يشعر بأنه بحاجة إلى تنمية معرفته وأدائه فيها عن طريق ذكر أهمها.

الجـدول رقم (4)

الحاجات التدريبية في مجال المهارات مرتبة وفقاً لآراء المعلمين والمعلمات

م	الحاجة	معلمون		معلمات		معلمون ومعلمات	
		المتوسط	الرتبة	المتوسط	الرتبة	المتوسط	الرتبة
1	استخدام أساليب التقويم الذاتي لزيادة فاعلية التدريس	3 ,8	1	3 ,4	2	3 ,6	2
2	استخدام الأسلوب العلاجي للطلاب الضعفاء في أحكام التلاوة والتجويد	3 ,7	2	3 ,7	1	3 ,7	1
3	تحليل نتائج الاختبارات وتوظيفها في تحسين تعلم الطلاب	3 ,5	3	3 ,4	2	3 ,5	3
4	تخطيط الأنشطة اللاصفية	3 ,5	3	3 ,2	5	3 ,4	4
5	إعداد الوسائل التعليمية	3 ,5	3	3 ,3	4	3 ,4	4
6	توظيف الظواهر الطبيعية والاكتشافات العلمية والأحداث الاجتماعية في تحقيق الأهداف التعليمية	3 ,5	3	2 ,9	10	3 ,2	6
7	استخدام أساليب تحسين التفاعل الصفي في التدريس	3 ,4	7	2 ,8	14	3 ,1	11
8	استخدام الطريقة القياسية في التدريس	3 ,4	7	2 ,9	10	3 ,2	6
9	توظيف مبادىء التعلم في التدريس	3 ,3	9	3	7	3 ,2	6
10	مراعاة الفروق الفردية في التدريس	3 ,3	9	3	7	3 ,2	6
11	استخدام الطريقة الاستقصائية في التدريس	3 ,3	9	3	7	3 ,2	6
12	استخدام الطريقة الاستقرائية في التدريس	3 ,3	9	2 ,9	10	3 ,1	11
13	إعداد اختبارات مقالية تقيس تحصيل الطلبة	3 ,3	9	2 ,7	16	3	13
14	استخدام طريقة المناقشة في التدريس	3	14	2 ,6	18	2 ,8	18
15	ربط فروع التربية الإسلامية والتكامل بينها	3	14	2 ,5	20	2 ,8	18
16	صياغة الأهداف التعليمية بشكل إجرائي محدد	3	14	2 ,8	14	2 ,9	15
17	ربط الدروس بالواقع الاجتماعي للطالب	3	14	2 ,7	16	2 ,9	15
18	تلاوة القرآن تلاوة متقنة مراعية لأحكام التلاوة والتجويد	2 ,9	18	3 ,1	6	3	13
19	إعداد اختبارات موضوعية	2 ,9	18	2 ,9	10	2 ,9	15
20	استخدام التقويم البنائي (التكويني) في التدريس	2 ,9	18	2 ,6	18	2 ,8	18
21	استخدام التقويم الختامي في التدريس	2 ,8	21	2 ,4	21	2 ,6	21
22	إعداد خطة سنوية	2 ,6	22	2 ,3	22	2 ,5	22

الجـدول رقم (5)

خلاصة بأهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً

م	أهم الحاجات التدريبية	المتوسط	الرتبة
	أولاً: مجال المعرفة بالمنهاج		
1	دور المعلم في تطوير المنهاج	4 ,1	1
2	أسس وضع المنهاج	3 ,8	2
3	تحليل المنهاج إلى عناصره	3 ,6	3
	ثانياً: مجال مهارات تدريس المنهاج		
1	استخدام الأسلوب العلاجي للطلاب الضعفاء في أحكام التلاوة والتجويد	3 ,7	1
2	استخدام أساليب التقويم الذاتي لزيادة فاعلية التدريس	3 ,6	2
3	تحليل نتائج الاختبارات وتوظيفها في تحسين تعلم الطلاب	3 ,5	3

الجـدول رقم (6)

الحاجات التدريبية في مجال المنهاج مرتبة وفقاً لآراء الموجهين

م	الحـــاجة	المتوسط	الرتبة
1	الأنماط المتعددة للأسئلة	4,1	1
2	دور المعلم في تطوير المنهاج	3,9	2
3	أساليب التهيئة المناسبة لدروس التربية الإسلامية	3,7	3
4	الأنماط المتعددة للواجب المنزلي	3,7	3
5	أسس وضع المنهاج	3,7	3
6	الأساليب المتنوعة للتعزيز	3,6	6
7	غايات استخدام الواجب المنزلي في التدريس	3,5	7
8	تحليل المنهاج إلى عناصره	3,4	8
9	معايير تقويم هذا المنهاج	3,4	8
10	معايير تقويم الكتاب المدرسي	3,1	10
11	جوانب الاتساق بين هذا المنهاج	3	11
12	دور هذا المنهاج في معالجة المشكلات الاجتماعية	2,4	12
13	دور هذا المنهاج في المحافظة على البيئة	2,3	13
14	محتوى هذا المنهاج للرد على تساؤلات الطلاب الفقهية	2,1	14

وقد صيغت فقرات الاستبانة في نمطين من الأسئلة: الأول، وفيه يتطلب من المستفتى أن يعطي تقديره لدرجة الحاجة على جوانب كل مجال للحاجات على مقياس خماسي متدرج وفق أسلوب ليكرت Likert (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) وعلاماتها حسب الاختيار على التوالي 5، 4، 3، 2، 1، وبذلك تتراوح العلامة على المقياس بين 36 في حدها الأدنى و 180 في حدها الأعلى، وعند تحويلها إلى نسب مئوية تكون على التوالي: 100، 80، 60، 40، 20. أما النمط الثاني فالسؤال فيه يتطلب من المستفتى أن يبدي رأيه بشكل حر في ذكر أهم جوانب الحاجات التي يشعر بأنه بحاجة إلى تنمية معرفته وأدائه فيها، حيث تحسب التكرارات في الإجابة عن هذا السؤال وأهميتها النسبية.

صدق الاستبانة

للاطمئنان إلى صدق الاستبانة جرى تصديقها باستخدام نوعين من الصدق هما:

1- **الصدق المنطقي أو صدق المحتوى،** واتبعت فيه الخطوات التالية:

أ. تمت صياغة الفقرات في ضوء الغرض المنشود من الاستبانة، على غرار ما يتم في الدراسات الأخرى.

ب. صنفت فقرات الاستبانة (الحاجات) في مجالين، ووزعت الفقرات المناسبة التي تتصل بكل مجال من هذين المجالين.

ج. جرى عرض هذه الفقرات على لجنة محكمين عددها (15) من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم الإسلامية ووزارة التربية والتعليم، وذلك للتأكد من مدى مناسبة اتصال هذه الفقرات بالصفة التي قصد كل مجال من مجالات البحث أن يقيسها، وقد أبدى المحكمون اتفاقاً على مناسبة هذه الفقرات لكل مجال.

2- صدق المحكمين أو الصدق الظاهري

للاطمئنان إلى سلامة الاستبانة صياغةً ولفظاً جرى عرضها على لجنة المحكمين سالفة الذكر، حيث طلب من كل واحد منهم إبداء رأيه فيما إذا كانت الفقرة مناسبة أو غير مناسبة والتعديل الذي يرونه عليها. وقد اقترح المحكمون حذف إحدى الفقرات، وإضافة فقرة أخرى، وتعديل صياغة ثلاث فقرات أخريات.

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحث طريقتين هما:

أ. حساب معامل الاتساق الداخلي: وفي هذه الطريقة جرى تطبيق الاستبانة على عينة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في مدارس محافظة مسقط عددها (18) معلماً ومعلمة من غير عينة البحث، ثم حساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) وقد بلغ المعامل ألفا (0.95) ويعتبر هذا المعامل مرتفعاً ودالاً على ثبات الاستبانة.

ب. إعادة تطبيق الاستبانة: وفي هذه الطريقة جرى تطبيق الاستبانة على العينة المشار إليها آنفاً، وعددها (18) معلماً ومعلمة، وبعد مرور أسبوعين أعيد تطبيق الاستبانة على المجموعة ذاتها، وحسب معامل الارتباط بين التطبيقين فبلغ (0.88) وهو معامل مرتفع ودال على ثبات الاستبانة.

ج. وبعد الانتهاء من إجراءات الصدق والثبات استقرت الاستبانة في شكلها النهائي، صورة منها خاصة بالمعلمين، وأخرى خاصة بالموجهين.

تطبيق الاستبانة

اتبع الباحث في تطبيق الاستبانة الإجراءات الآتية:

أ. جرى توزيع الاستبانات على المشاركين في البحث عن طريق دائرة التربية الإسلامية بوزارة التربية والتعليم بالتنسيق بينها وبين رؤساء أقسام التربية الإسلامية في كل منطقة تعليمية.

ب. صححت استجابات أفراد عينة البحث حسب تقديرهم لدرجة وجود الفقرة كحاجة تدريبية على المقياس الخماسي المتدرج. أما بالنسبة للفقرة المفتوحة فقد حسب تكرار استجابات المشاركين الذين أجابوا عنها ونسبتهم من مجموع أفراد عينة البحث، ثم رتبت الحاجات التي تم ذكرها حسب أهميتها.

المعالجة الإحصائية

بعد الانتهاء من تطبيق الاستبانة، جرى تفريغ الاستجابات وتكميمها ومعالجتها إحصائياً من خلال الحاسب الآلي في مركز البحوث التربوية بكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

ولتحديد أهم الحاجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ثم من وجهة نظر الموجهين، حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتبة لكل حاجة في مجالي المنهاج والمهارات، ثم قورنت متوسطات تقدير عينة البحث من المعلمين والمعلمات على حدة مع تقديرات الموجهين باستخدام اختبار "ت" (T-test) في المجالين وفي الاستبانة ككل. وللكشف عن مدى الاتفاق بين المعلمين والمعلمات استخدم معامل كندال (Kendal's Coefficient of Concordance). وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين تقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لحاجاتهم التدريبية التي تعود للجنس أو للمرحلة التعليمية استخدم اختبار "ت". وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لحاجاتهم التدريبية تعود لمتغير الخبرة (خمسة مستويات) استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA).

النتائج ومناقشتها

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول للبحث الذي نصه: ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية في السلطنة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات لحاجاتهم التدريبية في كل من مجالي المنهاج والمهارات على حدة، ثم قربت المتوسطات لرقم عشري واحد لتتناسب مع التدريج الخماسي، ثم حولت إلى رتب جرى ترتيبها تنازلياً لتحديد درجة الأهمية التي يوليها المعلمون والمعلمات لكل حاجة وفقاً للمعيار المستخدم في البحث. ويقوم هذا المعيار في تصنيفه للحاجات التدريبية من حيث أهميتها على تصنيف المتوسطات في فئات منسجمة مع طبيعة التدريج الخماسي المستخدم في البحث على النحو التالي:

- 1 ,0 – 1 ,4 حاجات قليلة جداً.
- 1 ,5 – 2 ,4 حاجات قليلة.
- 2 ,5 – 3 ,4 حاجات متوسطة.
- 3 ,5 – 4 ,4 حاجات كبيرة.
- 4 ,5 – 5 ,0 حاجات كبيرة جداً.

وقد جرى تحكيم المعيار بعرضه على بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج الذين رأوا مناسبته لأغراض هذا البحث.

الجـدول رقم (7)
الحاجات التدريبية في مجال المهارات مرتبة وفقاً لآراء الموجهين

م	الحاجة	المتوسط	الرتبة
1	استخدام الأسلوب العلاجي للطلاب الضعفاء في أحكام التلاوة والتجويد	4,4	1
2	تلاوة القرآن الكريم تلاوة متقنة مراعية لأحكام التلاوة والتجويد	4,4	1
3	توظيف الظواهر الطبيعية والاكتشافات العلمية والأحداث الاجتماعية في تحقيق الأهداف التعليمية	4,4	1
4	ربط دروس التربية الإسلامية بالواقع الاجتماعي للطالب	4,3	4
5	إعداد الوسائل التعليمية	4,1	5
6	تخطيط الأنشطة اللاصفية	4,1	5
7	ربط فروع التربية الإسلامية والتكامل بينها	4,1	5
8	تحليل نتائج الاختبارات وتوظيفها في تحسين تعلم الطلاب	4,1	5
9	استخدام أساليب التقويم الذاتي لزيادة فاعلية التدريس	4	9
10	استخدام التقويم البنائي (التكويني) في التدريس	4	9
11	استخدام أساليب تحسين التفاعل الصفي في التدريس	4	9
12	صياغة الأهداف التعليمية بشكل إجرائي محدد	3,8	12
13	استخدام الطريقة القياسية في التدريس	3,8	12
14	مراعاة الفروق الفردية في التدريس	3,8	12
15	إعداد اختبارات مقالية تقيس تحصيل الطلاب	3,8	12
16	إعداد اختبارات موضوعية تقيس تحصيل الطالب	3,8	12
17	استخدام طريقة المناقشة في التدريس	3,6	17
18	توظيف مبادىء التعلم في أساليب التدريس	3,6	17
19	استخدام الطريقة الاستقرائية في التدريس	3,5	19
20	استخدام الطريقة الاستقصائية في التدريس	3,5	19
21	استخدام التقويم الختامي في التدريس	3,5	19
22	إعداد خطة سنوية	2,8	22

أ. الحاجات التدريبية في مجال المنهاج كما يراها المعلمون:

يظهر الجدول رقم (3) نتائج البحث المتعلقة بهذا الجانب من الحاجات مرتبة وفقاً لآراء المعلمين ثم المعلمات ثم المعلمين والمعلمات.

ويتبين من الجدول رقم (3) أن الحاجات التدريبية في مجال المنهاج تتراوح في متوسطاتها بين (2- 4.3) من وجهة نظر المعلمين وبين (2- 3.9) من وجهة نظر المعلمات وبين (2- 4.1) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً، وأنها وفقاً للمعيار هي حاجات كبيرة ومتوسطة وقليلة، ولم يصل أي منها إلى مستوى الحاجات القليلة جداً أو الكبيرة جداً. وقد بلغ عدد الحاجات الكبيرة في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين ثلاث حاجات أي ما نسبته (21%)، وحاجة واحدة من وجهة نظر المعلمات أي ما نسبته (7%)، وثلاث حاجات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً أي ما نسبته (21%). وتتراوح متوسطات الحاجات الكبيرة في نظر المعلمين والمعلمات بين (3.6-4.1) وهي من حيث متوسطاتها ورتبها على الترتيب التالي:

- دور المعلم في تطوير المنهاج، واحتلت المرتبة الأولى (4.1).
- أسس وضع المنهاج، واحتلت المرتبة الثانية (3.8).
- تحليل المنهاج إلى عناصره، واحتلت المرتبة الثالثة (3.6).

أما الحاجات الأقل أهمية بالنسبة لهذا المجال من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، فهي حاجات متوسطة بلغ عددها (5) حاجات أي ما نسبته (36%) وتتراوح متوسطاتها بين (2.5-3.2) وهي في متوسطاتها ورتبها على الترتيب التالي:

- أساليب التهيئة المناسبة لدروس التربية الإسلامية واحتلت المرتبة الرابعة (3 ,2).
- الأنماط المتعددة للأسئلة واحتلت المرتبة الخامسة (3.1).
- الأنماط المتعددة للواجب المنزلي واحتلت المرتبة السادسة (2.9).

الجـدول رقم (8)

خلاصة بأهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية مصنفة حسب مجاليها من وجهة نظر الموجهين

م	أهم الحاجات التدريبية	المتوسط	الرتبة
	أولاً: مجال المعرفة بالمنهاج		
1	الأنماط المتعددة للأسئلة	4,1	1
2	دور المعلم في تطوير المنهاج	3,9	2
3	أساليب التهيئة المناسبة لدروس التربية الإسلامية	3,7	3
4	الأنماط المتعددة للواجب المنزلي	3,7	3
5	أسس وضع المنهاج	3,7	3
6	الأساليب المتنوعة للتعزيز	3,6	6
7	غايات استخدام الواجب المنزلي في التدريس	3,6	6
	ثانياً: مجال مهارات تدريس المنهاج		
1	استخدام الأسلوب العلاجي للطلاب الضعفاء في أحكام التلاوة والتجويد	4,4	1
2	تلاوة القرآن الكريم تلاوة متقنة مراعية لأحكام التلاوة والتجويد	4,4	1
3	توظيف الظواهر الطبيعية والاكتشافات العلمية والأحداث الاجتماعية في تحقيق الأهداف التعليمية	4,4	1
4	ربط دروس التربية الإسلامية بالواقع الاجتماعي للطالب	4,3	4
5	إعداد الوسائل التعليمية	4,1	5
6	تخطيط الأنشطة اللاصفية	4,1	5
7	ربط فروع التربية الإسلامية والتكامل بينها	4,1	5
8	تحليل نتائج الاختبارات وتوظيفها في تحسين تعلم الطلاب	4,1	5
9	استخدام أساليب التقويم الذاتي لزيادة فاعلية التدريس	4	9
10	استخدام التقويم البنائي (التكويني) في التدريس	4	9
11	استخدام أساليب تحسين التفاعل الصفي في التدريس	4	9
12	صياغة الأهداف التعليمية بشكل إجرائي محدد	3,8	12
13	استخدام الطريقة القياسية في التدريس	3,8	12
14	مراعاة الفروق الفردية في التدريس	3,8	12
15	إعداد اختبارات مقالية تقيس تحصيل الطلاب	3,8	12
16	إعداد اختبارات موضوعية تقيس تحصيل الطلاب	3,8	12
17	استخدام طريقة المناقشة في التدريس	3,6	17
18	توظيف مبادئ التعلم في أساليب التدريس	3,6	17
19	استخدام الطريقة الاستقرائية في التدريس	3,5	19
20	استخدام الطريقة الاستقصائية في التدريس	3,5	19
21	استخدام التقويم الختامي في التدريس	3,5	19

الجـدول رقم (9)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المعلمين والموجهين في تقديرهم للحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية في مجال المنهاج والمهارات وفي المقياس ككل

المجال	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة ودلالتها
المنهاج	المعلمون	95,21	23,04	**5,14
	الموجهون	114,13	16,14	
المهارات	المعلمون	25,81	7,26	**3,67
	الموجهون	29,60	5,70	
المقياس ككل	المعلمون	68,36	18,03	**6,09
	الموجهون	85,00	12,34	

** دال عند مستوى 0,01

الجـدول رقم (10)
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المعلمين والمعلمات في تقديرهم للحاجات التدريبية في مجال المنهاج والمهارات والمقياس ككل

المجال	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة ودلالتها
المنهاج	المعلمون	27,82	6,50	2,72**
	المعلمات	24,09	7,49	
المهارات	المعلمون	70,00	19,30	0,86
	المعلمات	60,00	16,95	
المقياس ككل	المعلمون	97,12	24,25	0,78
	المعلمات	93,30	21,45	

** دال عند مستوى 01, 0

الجـدول رقم (11)
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المرحلتين الإعدادية والثانوية في تقدير المعلمين والمعلمات للحاجات التدريبية في مجال المنهاج والمهارات والمقياس ككل

المجال	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة ودلالتها
المنهاج	الإعدادي	92,00	21,64	0,25
	الثانوي	98,00	24,11	
المهارات	الإعدادي	25,02	6,57	0,38
	الثانوي	26,28	7,75	
المقياس ككل	الإعدادي	66,32	17,68	1,02
	الثانوي	70,36	18,36	

الجـدول رقم (12)
نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين مستويات الخبرة في تقديرات المعلمين والمعلمات للحاجات التدريبية في مجال المنهاج

المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية
بين المجموعات	4	381,50	95,38	1,73
داخل المجموعات	86	4727,79	54,97	
المجموع	90	5109,29		

الجـدول رقم (13)
نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين مستويات الخبرة في تقديرات المعلمين والمعلمات للحاجات التدريبية في مجال المهارات

المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية
بين المجموعات	4	1200,47	300,12	,92
داخل المجموعات	66	21631,19	327,74	
المجموع	70	22831,66		

الجـدول رقم (14)
نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالات الفروق بين مستويات الخبرة في تقديرات المعلمين والمعلمات للحاجات التدريبية في مجال المقياس ككل

المصدر	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية
بين المجموعات	4	2733,49	683,37	1,29
داخل المجموعات	61	32339,13	530,15	
المجموع	65	35072,62		

- غايات استخدام الواجب المنزلي في التدريس واحتلت المرتبة السابعة (2.7).
- الأساليب المتنوعة للتعزيز واحتلت المرتبة الثامنة (2.5).

أما بقية حاجات هذا المجال فهي من نوع الحاجات قليلة الأهمية وعددها (6) أي ما نسبته (43%) وتتراوح متوسطاتها بين (2-2.4).

إن هذه النتائج التي انتهى إليها البحث فيما يتصل بالحاجات التدريبية في مجال المنهاج تشير إلى أن هناك اتفاقاً شبه تام بين المعلمين والمعلمات في رؤيتهم لهذه الحاجات، حيث بلغ معامل الاتفاق لكندال (Kendall) بين الجنسين (0.94) وهي قيمة تفوق دلالتها مستوى (0.01). وبذلك تؤكد هذه النتائج حاجة المعلمين والمعلمات الماسة إلى تطوير معرفتهم في هذه الجوانب من مجال المنهاج لا سيما في الحاجات الكبيرة الثلاث؛ وتعود هذه النتيجة إلى أن معرفة المعلمين بهذه الجوانب الثلاثة تبصرهم بطبيعة منهاج التربية الإسلامية الذي يدرسونه، وتسهل عليهم مهمات التعامل مع هذا المنهاج ومعالجة جوانبه وتنفيذه، الأمر الذي يكشف عن جوانب القصور في برنامج إعدادهم، وهو مما ينبغي العمل على تلافيه من خلال تدريبهم في أثناء الخدمة. وتؤكد هذه النتائج ما انتهت إليه بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (رفاع، 1993)، (المحرزي والبوسعيدي، 1995)، (السورطي، 2000).

ب- الحاجات التدريبية في مجال المهارات كما يراها المعلمون:

يظهر الجدول رقم (4) الحاجات التدريبية في مجال المهارات مرتبة وفقاً لآراء المعلمين والمعلمات، وقد تم الترتيب داخل كل فئة وللفئتين معاً باستخدام المتوسطات بعد ترتيبها ترتيباً تنازلياً.

تبين من الجدول رقم (4) أن الحاجات التدريبية في مجال المهارات تتراوح في متوسطاتها بين (2.6- 3.8) من وجهة نظر المعلمين و(2.3- 3.7) من وجهة نظر المعلمات و(2.5- 3.7) من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً، وأنها وفقاً للمعيار حاجات كبيرة ومتوسطة وقليلة، ولم يصل أي منها مستوى الحاجات القليلة جداً أو الكبيرة جداً، فقد بلغ عدد الحاجات كبيرة الأهمية في هذا المجال من وجهة نظر المعلمين (6) حاجات أي ما نسبته (27%)، ومن وجهة نظر المعلمات حاجة واحدة أي ما نسبته (4.5%) والبقية هي حاجات متوسطة بالنسبة للمعلمين، ومتوسطة وقليلة بالنسبة للمعلمات.

أما عدد الحاجات الكبيرة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً فبلغ (3) حاجات أي ما نسبته (14%) من مجموع حاجات المجال، وتتراوح متوسطاتها بين (3.5- 3.7). وهذه الحاجات الكبيرة الأهمية هي في الترتيب من حيث متوسطاتها ورتبها على النحو التالي:

- استخدام الأسلوب العلاجي للطلاب الضعفاء في أحكام التلاوة والتجويد، واحتلت الرتبة الأولى (3,7).
- استخدام أساليب التقويم الذاتي لزيادة فاعلية التدريس، واحتلت المرتبة الثانية (3,6).
- تحليل نتائج الاختبارات وتوظيفها في تحسين تعلم الطلاب، واحتلت المرتبة الثالثة (3,5).

أما الحاجات الأقل أهمية في هذا المجال فهي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات معاً حاجات متوسطة بلغ عددها (19) حاجة أي ما نسبته (87%) وتتراوح متوسطاتها بين (2,5- 3,4). وسنقتصر على ذكر أعلاها مرتبة في متوسطاتها ورتبها (3,1- 3,4) وهي:

- تخطيط الأنشطة اللاصفية، واحتلت الرتبة الرابعة (3.4).
- إعداد الوسائل التعلمية، واحتلت الرتبة الرابعة (3,4).
- توظيف الظواهر الطبيعية والاكتشافات العلمية والأحداث الاجتماعية في تحقيق الأهداف التعليمية، واحتلت الرتبة

السادسة (3,2).

- استخدام الطريقة القياسية في التدريس، واحتلت الرتبة السادسة (3,2).
- توظيف مبادىء التعلم في التدريس، واحتلت الرتبة السادسة (3,2).
- مراعاة الفروق الفردية في التدريس، واحتلت الرتبة السادسة (3,2).
- استخدام الطريقة الاستقصائية في التدريس، واحتلت الرتبة السادسة (3,2).
- استخدام الطريقة الاستقرائية في التدريس، واحتلت الرتبة الحادية عشرة (3.1).
- استخدام أساليب تحسين التفاعل الصفي في التدريس، واحتلت الرتبة الحادية عشرة (3,1).

إن هذه النتائج التي انتهى إليها البحث فيما يتصل بالحاجات التدريبية للمعلمين في مجال المهارات تشير إلى أن هنالك اتفاقاً إلى درجة كبيرة بين المعلمين والمعلمات على أهمية هذه الحاجات، حيث بلغ معامل الاتفاق لكندال (Kendall) بينهم (0,78) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01).

كما ان هذه النتائج تؤكد حاجة المعلمين والمعلمات الملحة إلى التدريب على ثلاث حاجات مهمة لتنفيذ منهاج التربية الإسلامية ابتداء من كيفية التعامل مع الطلبة الضعفاء في التلاوة إلى أساليب التقويم الذاتي للمعلم لتشخيص جوانب القوة والضعف في أدائه وانتهاء بآليات تحليل نتائج الاختبارات وصولاً إلى تحسين عملية تعلم الطلاب لدروس التربية الإسلامية.

ويتفق البحث في هذه النتائج مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي أكدت أهمية هذه المهارات وحاجة المعلمين والمعلمات إليها، مثل دراسة (أحمد والسويدي، 1992) وورشة عمل معلمي التربية الإسلامية خريجي جامعة السلطان قابوس (المحرزي والبوسعيدي، 1995) ودراسة (رفاع، 1993).

ويتضح من مجمل نتائج الإجابة عن السؤال الأول للبحث أن معلمي ومعلمات التربية الإسلامية يرون أن لهم ست حاجات تدريبية، ثلاث منها تتمحور حول المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية وثلاث حول المهارات اللازمة لتدريسه. وهو ما يؤكد دور النظرية في التطبيق وارتباطها به، وأهمية الاهتمام بهذين الجانبين في برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة.

ويظهر الجدول رقم (5) خلاصة بأهم هذه الحاجات في مجال المعرفة بمنهاج التربية الإسلامية وفي مجال المهارات اللازمة في تدريسه مرتبة حسب متوسطاتها ورتبها.

استناداً إلى الجدول رقم (5) وبالرجوع إلى الجدول رقم (2) المشار إليه سابقاً الذي يظهر توزيع فقرات الاستبانة على مجاليها، يتبين أن المهارات الثلاث التي يحتاج معلمو ومعلمات التربية الإسلامية إلى تنميتها، تشمل مهارة واحدة من مهارات التنفيذ وهي استخدام الأسلوب العلاجي للطلاب الضعفاء في أحكام التلاوة والتجويد، التي احتلت الرتبة الأولى، كما تشمل مهارتين من مهارات التقويم وهما مهارة استخدام أساليب التقويم الذاتي لزيادة فاعلية التدريس، وتحليل نتائج الاختبارات وتوظيفها في تحسين تعلم الطلاب، حيث احتلتا الرتبة الثانية والثالثة على التوالي. وتبدو هذه النتيجة منطقية؛ إذ يمكن في ضوئها تفسير تدني مستوى أداء معلمي ومعلمات التربية الإسلامية؛ وهو ما يؤكد الحاجة إلى تطوير وتنمية هذه الجوانب من المهارات لديهم.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني للبحث الذي نصه: ما أهم الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلتين الإعدادية والثانوية في السلطنة من وجهة نظر الموجهين؟

وللإجابة عن هذا السؤال حسبت متوسطات تقديرات الموجهين للحاجات في مجالي المنهاج والمهارات ثم قربت لرقم عشري واحد لتتناسب مع التدريج الخماسي ثم حولت إلى رتب وجرى ترتيبها ترتيباً تنازلياً لتحديد درجة الأهمية التي يوليها الموجهون لكل حاجة وفقاً للمعيار المستخدم في البحث.

أ. الحاجات التدريبية في مجال المنهاج كما يراها الموجهون:

يظهر الجدول رقم (6) الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية في مجال المنهاج مرتبة حسب أهمية كل منها كما يراها الموجهون.

وبالنظر إلى الجدول رقم (6) يتبين أن الحاجات التدريبية في مجال المنهاج من وجهة نظر الموجهين تتراوح في متوسطاتها بين (2.1-4.1) وأنها وفقاً للمعيار حاجات كبيرة ومتوسطة وقليلة ولم يصل أي منها إلى مستوى الحاجات القليلة جداً أو الكبيرة جداً. كما يتبين أن عدد الحاجات التدريبية ذات الأهمية الكبيرة للمعلمين من وجهة نظر الموجهين سبع حاجات، أي ما نسبته (50%) من مجموع حاجات المجال، وتتراوح متوسطاتها بين (3,5- 4,1). وهذه الحاجات على الترتيب في متوسطاتها: الأنماط المتعددة للأسئلة، ودور المعلم في تطوير المنهاج، وأساليب التهيئة المناسبة لدروس التربية الإسلامية، والأنماط المتعددة للواجب المنزلي، وأسس وضع المنهاج، والأساليب المتنوعة للتعزيز، وغايات استخدام الواجب المنزلي في التدريس.

أما الحاجات الأقل أهمية من وجهة نظر الموجهين فتمثلت

في سبع حاجات أي ما نسبته (50%) من مجموع الحاجات، منها أربع حاجات متوسطة تراوحت متوسطاتها بين (3-3.4) والبقية حاجات قليلة عددها ثلاث حاجات ومتوسطاتها تقع بين (2.1-2.4). ولدى المقارنة بين استجابات الموجهين والمعلمين في حاجات هذا المجال، نجد اتفاقاً بين الفئتين حول الحاجة إلى التدريب على: دور المعلم في تطوير المنهاج، أسس وضع المنهاج، أساليب التهيئة المناسبة لدروس التربية الإسلامية، وإلى حدٍ ما بالنسبة للحاجة إلى الأنماط المتعددة للأسئلة التي احتلت الرتبة الأولى عند الموجهين والخامسة عند المعلمين. وبذلك نجد أن عدد الحاجات التدريبية من وجهة نظر المعلمين في هذا المجال أقل مما هي عليه من وجهة نظر الموجهين.

وربما تعزى هذه النتيجة إلى اختلاف وجهات نظر الفئتين حول نوعية الحاجات التدريبية المهمة. فالموجهون بحكم وظيفتهم واطلاعهم المستمر على أداء المعلمين رأوا من الحاجات التدريبية اللازمة للمعلمين غير التي ذهب إليها المعلمون من وحي واقع ممارستهم التدريسية.

وهذه النتائج التي توصل إليها البحث تتفق مع ما انتهت إليه ورشة عمل معلمي التربية الإسلامية التي بينت أن (86%) من الموجهين يرون أن خريجي الكلية بجامعة السلطان قابوس تنقصهم معارف تتصل بمنهاج التربية الإسلامية الذي يدرسونه (المحرزي والبوسعيدي، 1995).

ب. الحاجات التدريبية في مجال المهارات كما يراها الموجهون:

يشتمل الجدول رقم (7) على الحاجات التدريبية للمعلمين في مجال المهارات مرتبة حسب الأهمية لكل منها من وجهة نظر الموجهين. ويتبين منه أن هذه الحاجات تتراوح في متوسطاتها بين (2.8-4.4) وأنها وفقاً للمعيار حاجات كبيرة ومتوسطة، ولم يصل أي منها إلى مستوى الحاجات القليلة أو القليلة جداً أو الكبيرة جداً. كما يتبين أن عدد الحاجات التدريبية ذات الأهمية الكبيرة للمعلمين في هذا المجال من وجهة نظر الموجهين بلغ (21) حاجة، أي ما نسبته (95%) من مجموع الحاجات وتتراوح متوسطاتها بين (3.5-4.4). أما عدد الحاجات المتوسطة فهي حاجة واحدة ومتوسطها (2.8) وهي إعداد خطة سنوية.

وتظهر هذه الحاجات الكبيرة في أهميتها في الجدول رقم (7) مرتبة بشكل تنازلي من حيث متوسطاتها ورتبها. وتعكس هذه الحاجات مهارات يفتقدها المعلمون إلى درجة كبيرة. وهذا يعني أن الموجهين يرون أن أي برنامج تدريبي للمعلمين والمعلمات ينبغي أن يتناول هذه الجوانب من المهارات، وبالرجوع إلى الجدول رقم (2) نجد أن هذه الجوانب تشمل مهارات التخطيط والتنفيذ. وهو ما يؤكد أن اهتمامات الموجهين وتقديراتهم للحاجات التدريبية تختلف عن تقديرات المعلمين الذين يشرفون عليهم ويتابعونهم ميدانياً ويدركون ما لهم من حاجات فعلية. وبذلك فإن تقديرات الموجهين في هذا البحث تتفق مع تقديراتهم السابقة لجوانب النقص لدى المعلمين كما كشفت عنها نتائج ورشة معلمي التربية الإسلامية، حيث ذكروا أن مهارات التجويد، ومهارات القياس والتقويم، ومهارة ربط الدروس بحياة الطالب، وتنظيم الأنشطة اللاصفية هي من الجوانب المهمة التي يفتقر إليها المعلمون (المحرزي والبوسعيدي، 1995).

ولدى المقارنة بين الموجهين والمعلمين في حاجات هذا المجال، نجد اتفاقاً تاماً حول الحاجة إلى التدريب على استخدام الأسلوب العلاجي للطلاب الضعفاء في أحكام التلاوة والتجويد، حيث احتلت الرتبة الأولى في تقديرات الفئتين، وإلى حد ما بالنسبة للحاجة إلى تحليل نتائج الاختبارات وتوظيفها في تحسين تعليم الطلاب، حيث احتلت الرتبة الثالثة لدى المعلمين والرتبة الخامسة لدى الموجهين. ومن جانب آخر فإن المعلمين والموجهين يتفقون اتفاقاً تاماً حول عدم الحاجة إلى التدريب على إعداد خطة سنوية حيث احتلت الرتبة الأخيرة لدى الفئتين، فاعتبرها المعلمون حاجة قليلة في أهميتها بينما اعتبرها المشرفون حاجة متوسطة. وبذلك يؤكدون أنها لا تندرج ضمن أولويات التدريب بالنسبة للمعلمين. وللوقوف على خلاصة تقديرات الموجهين للحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية في مجالي المنهاج والمهارات، يظهر الجدول رقم (8) أهم هذه الحاجات في مجال المنهاج وعددها سبع حاجات، وفي مجال المهارات وعددها إحدى وعشرون حاجة مرتبة حسب متوسطاتها ورتبها.

ولمعرفة الفروق بين تقديرات المعلمين والموجهين للحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية في مجالي المنهاج والمهارات وفي المقياس ككل، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات ثم لتقديرات الموجهين كل على حدة في المجالين آنفي الذكر ثم استخدم اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، ويبين الجدول رقم (9) قيم "ت" ودلالاتها الإحصائية.

يتضح من الجدول رقم (9) أن هنالك فروقاً جوهرية بين متوسطات المعلمين والموجهين في تقديراتهم للحاجات

التدريبية في مجال المنهاج والمهارات وفي المقياس ككل، حيث زادت متوسطات تقدير الموجهين للحاجات التدريبية عن متوسطات تقدير المعلمين بشكل دال إحصائياً عند مستوى (0.01). وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها بعض الدراسات السابقة من وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ما يراه الموجهون والمعلمون من حاجات (رفاع، 1993).

وربما يعود هذا الاختلاف بين الفئتين في تقديرهم للحاجات إلى أن الموجهين بحكم خبرتهم التعليمية ورصدهم المستمر لأداء المعلمين قد أعطوا أهمية أكبر لهذه الحاجات في ضوء تقديرهم الفعلي لمستوى معرفة المعلمين ومهاراتهم.

أما بالنسبة للفقرة مفتوحة الإجابة التي تشكل القسم الثاني من الاستبانة والتي طلب فيها من أفراد البحث أن يذكروا بعض الحاجات التدريبية غير التي وردت في الاستبانة، فلم يجب عليها إلا (8) أفراد فقط، أي ما نسبته (5%) تقريباً من مجموع عينة البحث. ونظراً لعدم كفاية هذه الاستجابات فقد أسقطها الباحث من الحسبان. وربما يعود تدني هذه النسبة إلى أن الاستبانة قد غطت جميع الجوانب المختلفة للحاجات التدريبية، وهو ما أكده الأفراد الثمانية الذين أجابوا عليها.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث للبحث الذي نصه: هل ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات معلمي التربية الإسلامية في السلطنة لحاجتهم التدريبية تعود إلى كل من متغيرات البحث الثلاثة (الجنس، الخبرة، المرحلة التعليمية)؟

أ. أثر متغير الجنس

للإجابة عن سؤال البحث في هذا الجانب حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات كل من فئة المعلمين وفئة المعلمات في كل مجال وفي المقياس ككل، واستخدم اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. والجدول رقم (10) يتضمن قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالاتها الإحصائية.

يتبين من الجدول رقم (10) أن هناك فرقاً جوهرياً بين متوسطي تقديرات المعلمين والمعلمات للحاجات التدريبية في مجال المنهاج، حيث زاد متوسط تقدير المعلمين عن متوسط تقدير المعلمات بشكل دال إحصائياً عند مستوى (0.01). وربما كان الاختلاف بين تقدير الفئتين راجعاً إلى نوع الحاجات التدريبية وليس الى شدتها. وهذا يعني حاجة المعلمين إلى التدريب في هذا المجال أكثر من المعلمات. وتظهر هذه النتيجة وجود أثر لمتغير الجنس في تقديرات معلمي التربية الإسلامية لحاجاتهم التدريبية.

ب. أثر متغير المرحلة التعليمية

لمعرفة ما إذا كان ثمة فروق بين المرحلتين الإعدادية والثانوية في الحاجات التدريبية في مجال المنهاج والمهارات وفي المقياس ككل تعود إلى المرحلة التعليمية، حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين بالمرحلتين في كل مجال ثم استخدم اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات التقديرات.

ويظهر الجدول رقم (11) قيم "ت" ودلالاتها الإحصائية. ويتبين منه أن التحليل لم يسفر عن وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين بالمرحلتين في أي من المجالات، وهذا يعني عدم وجود أثر لمتغير المرحلة التعليمية في تقدير معلمي التربية الإسلامية لحاجاتهم التدريبية.

وربما تعود هذه النتيجة إلى أن الحاجات التدريبية للمرحلتين متشابهة، وبذلك ظلت رؤية المعلمين لحاجاتهم التدريبية متقاربة رغم الاختلاف في المرحلة التعليمية، وذلك بسبب تشابه الظروف التعليمية التي يواجهها المعلمون في المرحلتين.

غير أن نتيجة البحث في ذلك لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسات أخرى أظهرت أن هناك فرقاً بين الحاجات التدريبية تبعاً لاختلاف المرحلة التعليمية الابتدائية والثانوية (Davis, 1984), (Ingersoll, 1976).

ج. أثر متغير مستوى الخبرة

لمعرفة ما إذا كان ثمة فروق بين المعلمين والمعلمات من حيث مستوى الخبرة، تم تصنيف المعلمين والمعلمات وفقاً لسنوات الخبرة التي أمضوها في العمل التربوي إلى خمسة مستويات كما ورد في الجدول رقم (1). وللكشف عن دلالة الفروق بين تقديرات الفئات الخمس للحاجات التدريبية في مجالي المنهاج والمهارات والمقياس ككل تعود إلى مستوى الخبرة استخدم تحليل التباين الأحادي. وكان المتغير التابع في التحليل الأول هو تقديرات المعلمين والمعلمات في مجال المنهاج، وفي التحليل الثاني تقديرات المعلمين والمعلمات في مجال المهارات، وفي التحليل الثالث تقديرات المعلمين والمعلمات في المقياس ككل.

1- مستويات الخبرة وتقديرات المعلمين والمعلمات للحاجات التدريبية في مجال المنهاج:

كشف تحليل التباين الأحادي عن عدم وجود فروق بين مستويات الخبرة الخمسة في تقديرات الحاجات التدريبية في مجال المنهاج، حيث لم تصل النسبة الفائية إلى مستوى الدلالة. وهذا يعني عدم وجود أثر لمتغير الخبرة في تقديرات المعلمين لحاجاتهم في هذا المجال. وربما تفسر هذه النتيجة

بأن السنوات التي قضاها المعلمون لم تؤثر في زيادة معرفتهم في المنهاج، كما أن ضعف الدافع الذاتي عند المعلمين نحو النمو المهني ربما يكون سبباً آخر لهذه النتيجة.

والجدول رقم (12) يشير إلى نتائج هذا التحليل.

2- مستويات الخبرة وتقديرات المعلمين والمعلمات للحاجات التدريبية في مجال المهارات:

كانت نتائج تحليل التباين الأحادي في هذا المجال كما يظهر الجدول رقم (13) شبيهة بنتائج المجال السابق، حيث لم تصل النسبة الفائية إلى مستوى الدلالة، وهذا يعني عدم وجود أثر لمتغير الخبرة في تقديرات المعلمين لحاجاتهم التدريبية في هذا المجال. وربما يشير ذلك إلى أن مهارات المعلمين في تنفيذ المنهاج لم تتأثر بعدد سنوات الخبرة التعليمية، فلم يتم تنميتها وتطويرها عبر هذه السنوات.

3- مستويات الخبرة وتقديرات المعلمين والمعلمات للحاجات التدريبية في المقياس ككل:

كشف تحليل التباين الأحادي الذي أجري على التقديرات الكلية (المقياس ككل) في مجالي المنهاج والمهارات معاً كمتغير تابع ومستويات الخبرة كمتغير مستقل عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات ذوي المستويات المختلفة من الخبرة. وهذا يعني عدم وجود أثر لمتغير الخبرة في تقديرات المعلمين لحاجاتهم التدريبية في مجالي المنهاج والمهارات معاً (المقياس ككل). والجدول رقم (14) يبين نتائج التحليل.

إن النتيجة التي توصل إليها البحث من عدم وجود تأثير للخبرة بمستوياتها في تقدير المعلمين والمعلمات لحاجاتهم التدريبية في المجالات الثلاثة يمكن أن تعود إلى أن ضعف الاهتمام بالنمو الذاتي للمعلم، وقلة تركيز المسؤولين التربويين على تطوير المعلم مهنياً، وتدني دافعية المعلم للتعليم تمنع تحول عملية اكتساب المعلم للكفايات التعليمية إلى ممارسات واسعة ومنظمة؛ مما يجعله يكرر ممارساته التعليمية سنة بعد أخرى بشكل لا تؤثر عليها سنوات خدمته ولا تعمل على تجديدها.وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (رفاع، 1993) التي بينت أنّه لم يثبت إحصائياً أن للخبرة تأثيراً على مرئيات المعلمين ودراسة (سورطي، 2000) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات المعلمين العمانيين تعزى إلى سنوات الخبرة. ومن جانب آخر، فإن هذه النتيجة لا تتفق مع نتائج الدراسات الأخرى التي أظهرت أثر الخبرة في تقدير المعلمين لمجالات التدريب التي يحتاجون إليها. ومن هذه الدراسات (Davis, 1984; Ingersoll, 1976; Rod Bramald et al., 1995).

الاستنتاجات والتوصيات

في ضوء ما أسفر عنه هذا البحث من نتائج أمكن التوصل إلى الاستنتاجات العامة التالية:

1- إن معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بحاجة إلى التدريب على جوانب عديدة من الحاجات في مجالي المنهاج والمهارات الخاصة بتدريسه.

2- إن برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في جامعة السلطان قابوس بحاجة إلى مراجعة وتقويم، تمهيداً للعمل على تطويره بالشكل الذي يجعله قادراً على الاستجابة لحاجات المعلمين التي كشف عنها البحث.

3- إن مادة التربية الإسلامية تعاني من مشكلات عديدة، وبشكل خاص ما يتصل بالمعلم. وهو ما عكسته البحوث والدراسات التربوية، وكان من نتيجته ضعف فاعلية تدريس هذه المادة في تحقيق الأهداف المتوخاة منها.

وعلى هدي هذه الاستنتاجات يوصي الباحث بما يلي:

1- أن يتخذ الباحثون والمعنيون بتخطيط منهاج التربية الإسلامية والمشرفون عليه في السلطنة من الحاجات التدريبية التي توصل إليها هذا البحث، والمتصلة بمعرفة هذا المنهاج والمهارات اللازمة لتنفيذه، محاور مهمة في أي برنامج تدريبي لمعلمي التربية الإسلامية.

2- أن يركز موجهو التربية الإسلامية في زياراتهم للمعلمين والمعلمات على جوانب الحاجات التي أظهر البحث أنهم بحاجة إلى تنمية وتطوير فيها.

كما يقترح الباحث إجراء دراسات وبحوث أخرى على النحو الآتي:

أ. إجراء بحث حول تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية باعتبارها قاعدة التعليم العام.

ب. إجراء بحث للكشف عن المشكلات التي يواجهها معلم التربية الإسلامية وتقديم الحلول لها.

ج. إجراء بحث يقارن فيه بين المؤهلين وغير المؤهلين من معلمي التربية الإسلامية في السلطنة حتى يتم تخطيط برامج تأهيلية للفئات غير المؤهلة.

د. إجراء بحث لقياس أثر التدريب على جوانب الحاجات التي كشف عنها هذا البحث في تحسين مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية.

المراجع

إبراهيم، ليلى حسني، 1986، أسس تطوير برامج التدريب في ضوء الكفاءات لمعلم التربية الفنية بالتعليم الأساسي، بحث مقدم إلى مؤتمر معلم التعليم الأساسي الحاضر والمستقبل، جامعة حلوان، كلية التربية، القاهرة.

أحمد، شكري ووضحى السويدي، 1992، الاحتياجات التدريبية وأولوياتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الأولى، العدد الأول، كانون الثاني.

بفايفر، رودلف، 1987، تدريب المعلمين مفاهيمه ومناهجه، مجلة تدريس القضايا المعاصرة، اليونسكو، باريس.

جرجس، نبيل، 1992، دراسة ميدانية لتحديد حاجات مديري (نظّار) مدارس التعليم الأساسي التدريبية لمحافظة سوهاج، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الأول، العدد الثاني.

الدرمكي، ثريا، 1995، الأخطاء الشائعة في تلاوة طلاب الصف الثالث الإعدادي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وموجهيها في سلطنة عمان، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

درة، عبد الباري، 1991، تحديد الاحتياجات التدريبية إطار نظري ومقترحات للتطوير، رسالة المعلم، المجلد الثاني والثلاثون، العدد الأول والثاني، وزارة التربية والتعليم، عمان.

الراشدي، عبد ا ، 1995، تقويم استخدام معلمي التربية الإسلامية للوسائل التعليمية في المرحلة الإعدادية في محافظة مسقط، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

ربابعة، محمد، 1993، تقييم معلمي ومعلمات المحافظات الجنوبية في الأردن لبرامج تدريبهم على تطبيق المناهج الجديدة، أبحاث اليرموك، المجلد التاسع، العدد الرابع.

الربضي، يوسف، 1988، اتجاهات لتطوير أداة لتقدير الحاجات المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الإلزامية، رسالة المعلم، المجلد التاسع والعشرون، العدد الخامس، وزارة التربية والتعليم، عمان.

رفاع، سعيد، 1993، تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي العلوم في مدارس المرحلة الثانوية بجنوب غرب المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، السنة الثالثة عشرة، العدد الخامس والأربعون.

الزعبي، طلال وزملاؤه، 1992، اتجاهات المتدربين في مديرية تربية الزرقاء نحو المرحلة الأولى من البرنامج التدريبي ومدى تلبيته لحاجاتهم، رسالة المعلم، المجلد الثالث والثلاثون، العدد الرابع، وزارة التربية والتعليم، عمان.

السالمي، محسن، 1995، تأثير طريقتي الاستقصاء والمناقشة في التحصيل الفوري والتحصيل المؤجل لمادة التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في إحدى مدارس محافظة مسقط، دراسة تجريبية، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

سورطي، يزيد عيسى، 2000، مشكلات المعلمين في سلطنة عمان وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الثامنة، العدد الثاني عشر.

عبد الحميد، جابر وأحمد كاظم، 1973، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة.

عسكر، علي، 1995، التدريب كأداة لتنمية العنصر البشري، مجلة التربية، السنة الخامسة، العدد الثاني عشر، مركز البحوث التربوية والمناهج، الكويت.

الغافري، هاشل، 1995، الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان وقياس مدى توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في منطقة الظاهرة، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

فريد، حياة عبد الأمير، 1995، أثر استخدام الطريقتين الاستقرائية والقياسية في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مفاهيم التربية الإسلامية، رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

لطفي، محمد قدري، 1986، معلم التربية الإسلامية واللغة العربية: تصور مقترح لتدريبه وتنمية مهارته، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تونس.

اللقاني، أحمد، 1976، أهمية الأداء في إعداد المعلم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الأول، بغداد.

المحرزي، راشد وأميمة البوسعيدي، 1995، التحليل الإحصائي لاستبانات استطلاع آراء المعلمين في مدى ملاءمة برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية بالكلية واستطلاع آراء الموجهين ومديري المدارس في أداء المعلمين، ورشة عمل معلمي التربية الإسلامية خريجي جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإسلامية، مركز البحوث التربوية، مسقط.

ملحم، سامي ومياز الصباغ، 1991، برنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الثالث، العلوم التربوية (2)، الرياض.

ملكاوي، فتحي، 1987، أنماط وأساليب تدريب المعلمين ودور مربي المعلمين في ذلك، رسالة المعلم، المجلد الثاني والعشرون، العدد الأول، وزارة التربية والتعليم، عمان.

يوسف، عبد القادر، 1984، نحو تحديد احتياجات التدريب لدى مختلف فئات العاملين بالتربية، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الرابع، العدد الثاني.

Alkin, M.C. 1973. Evaluation Theory Development, in B.R. Worthern and J.R. Sanders (EDS), *Educational Evaluation Theory and Practice*, Charles A.Jones Publishing Co, New York.

Bramald, Rod et al. 1995. Initial Trainees and their Views of Teaching and Learning, *Teaching and Teacher Education,* 11 (1): 23-31.

Davies. P.C. 1984. Teacher and Principals of Teacher, *Teaching and Teacher Education,* 45 (3): 815.

Fenstermacher and Berliner. 1988. *A Conceptual Framework for the Analysis of Staff Development,* The Rand Corporation, Santa Monica.

George. D.K. and Nelson, A.M. 1971. Effect of an In-

Service Science Workshop on the Ability of Teacher to Use the Techniques of Inquiry, *Science Education*, 55 (2): 163-169.

Harris, Benm. 1980. *Improving Staff Performance Through In Service Education*. Allyn and Bacon, Inc, Boston.

Ingersoll, G.M. 1976. Assessing In-Service Training Needs Through Teacher Responses. *Journal of Teacher Education*, 27 (2): 169-175.

Tillema, H. 1994. Training and Professional Expertise's Bridging the Gap Between New Information and Pre-Existing Beliefs of Teachers, *Teaching and Teacher Education*, 10 (6): 601-615.

Wade, R.K. 1985. What Makes A Difference in In-Service Teacher Education A Meta-Analysis of Research. *Educational Leadership*, 42: 68-54.

The Training Needs of Islamic Education Teachers in the Sultanate of Oman from the Point of View of the Supervisors and the Teachers Themselves, and their Relationship with Some Variables

Saleh Diab Hindi*

ABSTRACT

This research aimed at recognizing the needs of Islamic education teachers at both the preparatory and secondary stages in the Sultanate of Oman, in addition to investigating the relationship between those needs and the teachers' sex, years of experience and the level they teach. The population of this research consisted of Islamic education supervisors and Islamic education teachers who teach in the preparatory and secondary stages in the schools located in ten regions in the Sultanate. The sample consisted of 169 educators (53 supervisors and 116 teachers) who were selected randomly. A 36-item questionnaire was used to collect data.

Research results as related to the first question revealed that the most important training needs that teachers agreed upon were six needs: three of them in the domain of knowledge of Islamic education curriculum, and three needs in the domain of curriculum teaching skills. As related to the second question, research results revealed 28 important training needs viewed by the supervisors. Seven needs were in the domain of knowledge of Islamic education, and 21 needs in the domain of curriculum teaching skills. Both supervisors and teachers (males and females) agreed on six important needs, four in the curriculum domain, and two in the skills domain. Statistical analysis through applying the t-test, revealed that there were significant differences in the means of the training needs between teachers of both sexes and the supervisors in the domain of curriculum, skills and measurement in favor of the supervisors at the (α= 0.01) level. With regard to the third question, t-test analysis revealed that there were significant differences in the means of needs at the level of (α= 0.01) in the domain of curriculum due to the effect of sex only, in favor of the teachers. No significant differences at the same level between the means of the training needs related to the effect of stage was obtained. Moreover, the results of ANOVA analysis revealed that there were no significant differences at the (α= 0.01) between the means of needs belonging to the effect of the levels of experience.

In light of the research results, the researcher recommends that all those concerned with the training needs of teachers take into consideration the abovementioned needs in any instructional program related to Islamic education. Moreover, the supervisors should concentrate on the teachers' needs that require growth and development. Thus, the researcher suggests that more studies that aim at investigating the training needs of Islamic education teachers at the elementary level should be conducted. More studies are needed to investigate the problems encountered by teachers, in addition to measuring the effectiveness of training on all aspects of teachers' training needs in order to improve the level of performance of Islamic education teachers.

Keywords: Needs Assessment, In-Service Teachers' Training, Islamic Education, Training Needs of Islamic Education Teachers.

* Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University. Received on 6/10/2003 and Accepted for Publication on 2/6/2004.